

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**RAPPORT DE RECHERCHE**

**PRÉSENTÉ À**

**L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR  
ISABELLE MORASSE**



**RELATION ENTRE LES DIMENSIONS DE L'ESTIME DE SOI  
ET LA MOTIVATION SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS DU NIVEAU  
PRIMAIRE**

**OCTOBRE 1995**

**Maîtrise extensionnée de l'UQAR à L'UQAT**



**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement mon directeur de recherche, monsieur Marcel Trudel Ph.D. du département des sciences du comportement qui a bien voulu me guider dans ma démarche de Maîtrise. J'ai apprécié la considération qu'il a portée à mon travail déjà entamé à Sherbrooke, l'ouverture qu'il a su donner à mon projet grâce aux lectures et discussions, le temps considérable qu'il a consacré à ma formation, la confiance qu'il m'a démontrée par rapport à mes capacités d'apprentissage et l'encadrement à la fois souple mais efficace qui m'a conduit jusqu'à l'aboutissement de mon projet. Je veux également remercier monsieur Bruno Bégin qui, malgré tous ses engagements, a consacré de nombreuses heures à m'assister dans mon cheminement de maîtrise, en particulier pour l'analyse de mes résultats. Je veux exprimer toute ma gratitude à madame Martine Cournoyer et monsieur André Gagnon (professeurs de l'UQAT) pour toute l'attention et les conseils précieux qu'ils m'ont portés tout au long de ma démarche de maîtrise. Je remercie les enfants de l'école Sacré-Coeur de Rouyn-Noranda qui ont bien voulu participer à mon projet de recherche, ainsi que Danielle Goulet et Marie-Eve Côté qui m'ont assistée lors de l'expérimentation. Finalement, je tiens à remercier ma mère, mon conjoint Martin et mon fils Christophe pour leur support et leur encouragement.

## RESUME

Cette étude s'intéresse aux liens entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves de sept et huit ans. Pour ce faire, nous avons mené notre recherche dans deux classes de deuxième année d'une école primaire de Rouyn-Noranda recueillant ainsi un échantillon de trente-neuf élèves. Nous avons tenté en premier lieu, de mieux comprendre la nature de l'auto-évaluation de soi à l'aide d'un questionnaire élaboré par Harter (1982). Nous avons par la suite évalué le goût et l'effort des élèves aux matières du programme de deuxième année à l'aide d'une échelle d'auto-évaluation conçue par Trudel (1994). Ces données nous ont permis d'une part d'identifier des sujets présentant des profils de haute et basse estime de soi et d'observer si cette variable vient influencer le comportement des enfants dans leur investissement au travail académique.

Les résultats obtenus indiquent que l'estime de soi ne distingue pas les sujets quant à l'effort qu'ils prétendent fournir à chaque matière. On n'observe en effet aucun lien entre l'estime de soi et l'effort à la tâche (sauf chez les garçons où la dimension physique est associée à l'effort en arts plastiques). Cependant, chez les sujets ayant une estime de soi positive, le goût (source de motivation) est lié à l'effort (conséquence de motivation) dans certaines matières (mathématiques, éducation physique). Pour les sujets ayant une estime de soi négative, le goût n'est en aucun cas lié à l'effort à la tâche.

Des différences intéressantes entre les garçons et les filles apparaissent à plusieurs endroits: d'abord, les garçons s'auto-évaluent plus positivement à la dimension physique que les filles; ils aiment davantage les mathématiques que ces dernières. Enfin, l'estime de soi générale ne semble liée à aucune autre dimension spécifique chez les garçons tandis que chez les filles, la dimension sociale est fortement associée à l'estime de soi générale.

## TABLE DES MATIERES

<i>REMERCIEMENTS</i> .....	ii
<i>RESUME</i> .....	iii
<i>TABLE DES MATIERES</i> .....	iv
<i>LISTE DES TABLEAUX</i> .....	vi
<i>LISTE DES FIGURES</i> .....	vii
 <i>CHAPITRE I.</i> <i>CADRE THÉORIQUE</i> .....	 1
1.1 Introduction.....	2
1.2 La motivation scolaire.....	3
1.3 L'estime de soi.....	4
1.3.1 Définition.....	5
1.3.2 Le cognitif versus l'affectif .....	5
1.3.3 L'attachement.....	6
1.3.4 La socialisation auprès des pairs.....	9
1.3.5 Le succès et l'échec .....	10
1.4 L'estime de soi et la motivation scolaire.....	11
1.4.1 La théorie du capital affectif.....	14
1.4.2 Implications en milieu scolaire.....	15
1.4 Questions et hypothèses de recherche .....	17
 <i>CHAPITRE II.</i> <i>MÉTHODOLOGIE</i> .....	 18
2.1 Sujets.....	19
2.2 Procédure.....	19
2.3 Instruments.....	19
2.3.1 Le questionnaire d'auto-évaluation de soi .....	19
2.3.2 La motivation scolaire.....	21
2.4 Démarche analytique.....	22

<b>CHAPITRE III.</b>	
<b>ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>25</b>
3.1 Analyse descriptive de l'auto-évaluation de soi .....	26
3.2 Analyse descriptive de l'épreuve du goût aux matières scolaires.....	29
3.3 Analyse descriptive à l'épreuve de l'effort aux matières scolaires .....	30
3.4 Relations entre le goût et l'effort aux matières scolaires.....	32
3.5 Relations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût aux matières scolaires.....	34
3.6 Relations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières scolaires .....	34
3.7 Approche typologique à l'analyse de l'estime de soi .....	36
3.8 Analyse des styles d'estime de soi en fonction des variables scolaires.....	40
<b>CHAPITRE IV.</b>	
<b>DISCUSSION ET CONCLUSION .....</b>	<b>41</b>
4.1 Discussion .....	42
4.2 Conclusion.....	46
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>49</b>
<b>APPENDICES.....</b>	<b>53</b>
A Lettre aux parents .....	54
B Le questionnaire d'auto-évaluation de soi.....	56
Consignes .....	57
Questionnaire de Harter.....	59
C Épreuves du "goût et effort" aux matières scolaires .....	61

## LISTE DES TABLEAUX

### *TABLEAU I:*

Analyse descriptive des résultats aux items et aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation de soi .....	26
--	----

### *TABLEAU II:*

Intercorrélations concernant les dimensions de l'estime de soi en regard du sexe .....	28
--	----

### *TABLEAU III:*

Différences de moyennes entre les filles et les garçons aux dimensions de l'estime de soi .....	28
---	----

### *TABLEAU IV:*

Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve du goût pour les matières scolaires .....	29
--	----

### *TABLEAU V:*

Intercorrélations concernant le goût pour les matières scolaire en regard du sexe .....	30
---	----

### *TABLEAU VI:*

Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve "effort" aux matières scolaires.....	31
---	----

### *TABLEAU VII:*

Intercorrélations concernant l'effort aux matières scolaires en regard du sexe .....	32
--	----

### *TABLEAU VIII:*

Corrélations entre le goût et l'effort aux matières scolaires en regard du sexe .....	33
---	----

### *TABLEAU IX:*

Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût pour les matières scolaires en regard du sexe .....	35
---	----

### *TABLEAU X:*

Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières scolaires en regard du sexe .....	36
---	----

## LISTE DES FIGURES

### ***FIGURE 1:***

**Dendogrammes des regroupements d'élèves sur la base des résultats aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation de soi ..... 38**

### ***FIGURE 2:***

**Profils d'auto-évaluation des quatre groupes aux quatre dimensions de l'estime de soi ..... 39**



## CHAPITRE I

### CADRE THÉORIQUE

## 1.1 Introduction

Le succès académique est fortement relié à la réussite sociale. Les conséquences de l'échec scolaire sont ressenties non seulement par la personne qui le vit mais également par la société qui doit supporter ces individus par des programmes d'aide de tous genres. Cette problématique mérite donc qu'on s'y attarde plus longuement afin de relever les causes profondes qui la sous-tendent.

La motivation scolaire est depuis longtemps au coeur des préoccupations de l'enseignante. En effet, l'impact de la motivation sur l'apprentissage l'incite à consacrer beaucoup de temps à la préparation d'activités amenant l'élève à participer, s'engager et persister dans la tâche à accomplir (Viau, 1992). En théorie, la motivation ne devrait pas faire défaut chez les élèves de l'école primaire. L'instinct volitif de l'être humain se manifestant par l'exploration, la curiosité, le goût d'apprendre et de s'actualiser (Maslow, 1954), devrait à lui seul être une grande source de motivation scolaire. Malheureusement, plusieurs enfants débutent leur vie scolaire dépourvus de cette motivation intrinsèque. Que s'est-il passé? Pourquoi ces enfants ne veulent-ils pas s'engager dans l'apprentissage?

Le corps enseignant s'est retrouvé dans une situation très difficile à vivre car la démotivation entraîne entre autre des problèmes de discipline à l'intérieur de la classe. La participation des élèves n'étant plus acquise au départ, les enseignantes ont dû revoir leur façon d'aborder la matière au programme. Les uns, fidèles aux contenus à couvrir dans l'année, ont récupéré la participation des élèves en étant plus rigides et autoritaires. La majorité des autres s'opposant aux méthodes "fortes" qui les ramenaient des décennies en arrière, ont sollicité la participation des élèves en rendant la matière au programme plus attrayante, en allégeant le contenu, en

l'enrobage de mille et un artifices ou simplement en y associant des récompenses (renforcement positif). La pédagogie basée sur la motivation dite extrinsèque a été fortement critiquée mais demeure une pratique courante en milieu scolaire puisqu'elle est efficace au niveau de la motivation des élèves.

## 1.2 La motivation scolaire

Différents chercheurs se sont attardés à décrire les sources de la motivation scolaire afin de mieux comprendre la démotivation des enfants. Bien qu'une foule de facteurs rejoignent la motivation d'une façon ou d'une autre, tous relèvent du domaine des perceptions de soi par rapport à l'environnement. Trois grandes perceptions de soi ont été identifiées comme les plus déterminantes de la motivation scolaire (Viau, 1992): la perception de sa compétence à accomplir la tâche demandée; la perception de l'importance de la tâche à accomplir; les attributions causales (la perception des causes relatives aux succès et échecs).

Ces trois perceptions sont issues de processus d'auto-évaluation chevauchant les sphères cognitives et affectives. L'élève, à la fois acteur et évaluateur, porte un jugement subjectif sur ses expériences scolaires et en tire des conclusions qui l'inciteront à participer ou non à la tâche demandée.

Des recherches intéressantes (Borkowski, 1990; Covington, 1984; Schunk, 1991) menées dans différents milieux ont réussi à isoler ces trois perceptions et à observer leur effet sur les conséquences de la motivation scolaire qui sont: la participation, l'engagement cognitif et la persistance à la tâche.

Comme ces trois perceptions de soi sont spécifiques à chaque matière et varient selon les circonstances, il est difficile d'imaginer une application pratique en milieu

scolaire. Cela impliquerait un investissement énorme. En effet, l'enseignante désireuse d'améliorer la participation de ses élèves devrait, selon les conclusions précédentes, tenir compte des perceptions de chaque élève pour chaque matière et chaque situation! Ce type d'enseignement " hyper individualisé " est une entreprise pratiquement impossible pour une classe de vingt-cinq élèves ou plus. Existerait-il d'autres facteurs importants de motivation scolaire sur lesquels l'enseignante pourrait intervenir de façon réaliste ?

### 1.3 L'estime de soi

Au-delà de toutes ces perceptions spécifiques, une perception de soi générale entre en jeu: l'estime de soi. Au même titre que les perceptions de soi spécifiques, l'estime de soi a été identifiée comme étant une source importante de motivation scolaire. Cependant, bien que l'estime de soi fasse l'objet de plusieurs recherches en rapport avec le milieu scolaire, les résultats obtenus sont moins significatifs que dans le cas des perceptions spécifiques; ils sont mêmes contradictoires dans certain cas! Cette divergence de conclusions quant à la relation entre l'estime de soi et les variables scolaires (Morin 1986) (performances, motivation, potentiel d'apprentissage, quotient intellectuel, etc) vient du fait qu'au départ, l'estime de soi relève du domaine des perceptions de soi. L'étude de ce thème est une aventure sur un terrain glissant puisque l'enjeu consiste à évaluer la vision que chacun se fait de la réalité. Il est donc évident que l'estime de soi se prête difficilement à l'expérimentation. De plus, certains chercheurs utilisent à tort l'expression "estime de soi" pour évoquer une foule de réalités différentes, ce qui explique la divergence dans les résultats.

### 1.3.1 Définition

A l'intérieur des recherches consacrées essentiellement à l'estime de soi, une définition claire de ce concept est présentée et partagée, à quelques nuances près, par l'ensemble des auteurs. Par rapport au concept de soi: *un ensemble de caractéristiques que la personne s'attribue et qu'elle reconnaît comme faisant partie d'elle-même en dépit des changements* (L'Ecuyer 1994), l'estime de soi est l'aspect évaluatif, un jugement de la personne sur sa propre personnalité. Cette évaluation globale de soi engendre une perception de soi plutôt positive ou négative amenant un sentiment de valorisation ou de dévalorisation de la personne. On la définit alors comme un sentiment général d'acceptation de soi. Ce que la personne ressent est le résultat final d'une synthèse complexe entre l'individu et son environnement (Compagnone et Strayer, 1993).

### 1.3.2 Le cognitif versus l'affectif

Malgré cette entente apparente, une divergence demeure quant à la façon de concevoir la genèse de l'estime de soi. Bien qu'on reconnaisse de part et d'autre que l'estime de soi n'est pas innée (Perron, 1991), qu'elle est une co-construction entre l'individu et son environnement (Zakharova, 1990), qu'elle est relativement stable malgré des fluctuations sporadiques (Kernis, Cornell, Chien-Ru, Berry et Harlow, 1993), on ne s'entend pas pour dire si les perceptions de soi spécifiques s'additionnent pour former une perception de soi générale (Harter, 1983) ou à l'inverse, si l'estime de soi engendre des perceptions spécifiques à chaque domaine (Brown, 1993).

Plus simplement, deux visions s'opposent: l'estime de soi est une évaluation de soi générale issue de processus d'évaluation cognitifs dans chaque domaine ou

expérience (Harter, 1983), ou alors, l'estime de soi prend sa source dans des processus affectifs comme l'attachement et le sentiment d'affection (Brown, 1993) et se consolide à travers des perceptions spécifiques.

La position des cognitivistes est d'affirmer que par ses expériences de succès et échecs, l'individu évalue cognitivement ses performances en fonction des standards sociaux de son environnement et cette banque de connaissances antérieures constitue sa référence face à l'expérience nouvelle. La sommation de ses perceptions de succès/échecs équivaut selon cette logique, à l'estime de soi générale (Borkowski et Rellinger, 1990). Cette hypothèse implique que toutes les expériences vécues durant la prime enfance ne touchent aucunement l'estime de soi puisque le concept de soi en tant qu'entité distincte pouvant être évaluée (estime de soi), n'est pas développé avant deux ans et demi (L'Ecuyer, 1994).

Sans nier l'effet des perceptions spécifiques, les tenants de la théorie affective de la genèse de l'estime de soi avancent l'idée que la perception générale d'être valable, aimable et capable d'interagir avec l'environnement se construit à partir des interactions dynamiques entre l'enfant et les personnes significatives de sa vie (Phillips, 1983), donc bien avant que l'enfant devienne conscient de lui-même et cognitivement apte à interpréter son environnement.

### 1.3.3 L'attachement

L'attachement mère-enfant est mis en cause par plusieurs auteurs dans la genèse de l'estime de soi. Greenberg (1989) souligne l'importance d'une bonne relation entre la mère et l'enfant dans la construction de l'estime de soi. Lorsqu'il est inconditionnellement accepté pour lui-même, l'enfant développe un sentiment positif de valorisation. Chez le tout petit enfant, l'estime de soi prend forme dans les

contacts affectifs et le bien-être corporel. Le confort procuré par les soins et les comportements d'attachement amène le bébé à se sentir bien dans son corps, sensation essentielle à la construction de représentations positives de soi. La communication est également importante entre la mère et l'enfant. Les paroles ou les chansons adressées à l'enfant l'aident à bien vivre le détachement car ils constituent des indices autres que l'image corporelle pour percevoir la présence de la mère. La réponse aux sourires, aux cris ou aux balbutiements de l'enfant le renseigne sur sa capacité à initier des échanges avec l'adulte et lui fait ressentir un certain contrôle sur son environnement. Selon Beckwith et Cohen (1989), une réponse prompte et adéquate au signal du bébé installe un climat de confiance et favorise la communication mère-enfant. De plus, cette relation engendre un sentiment de compétence qui se reflètera à l'âge scolaire dans la facilité à s'intégrer au groupe et à entretenir de bons rapports avec ses pairs (Provost, 1990).

Le petit enfant intériorise la valeur que lui porte ses parents par les attitudes qu'ils ont envers lui. Au-delà des paroles qui n'ont pas encore beaucoup de significations pour lui, le petit enfant encode les messages qu'on lui adresse dans la façon qu'ils sont communiqués. Une voix douce et une caresse chaleureuse représente une plus grande marque d'affection qu'une série de mots d'amour exprimés avec désintéressement.

L'enfant continue à former son estime de soi en étant imprégné par les mots qui servent à le qualifier. Au moment où il commence à parler, sa compréhension du vocabulaire se limite, au sens propre des termes. C'est pour cette raison que l'humour exprimé par les jeux de mots ou le sens figuré peut blesser l'enfant qui ne perçoit pas encore les nuances de la langue. L'enfant apprend à se percevoir à travers les mots et les expressions que ses parents utilisent pour le qualifier. Les commentaires négatifs du style " tu es paresseux " ou encore " tu n'es qu'un bon à rien " dévalorisent l'enfant

même s'ils lui sont adressés dans le but de provoquer l'effet contraire, c'est-à-dire, l'inciter à s'activer et à démontrer ses capacités.

Un enfant à qui on attribue ouvertement une caractéristique tend à se percevoir de la même façon et à agir en fonction de la développer. Les jugements émis par l'adulte sont reçus par l'enfant comme des vérités absolues ( Piaget cité par Phillips, 1983). Il accepte de ce fait les sanctions que ses parents lui donnent, et dans bien des cas, pense qu'il les mérite.

Les recherches de Ainsworth (1975) font ressortir que le nouveau-né cherche à induire et à maintenir la proximité et le contact avec sa mère. Un attachement sécure s'établit alors quand l'adulte répond rapidement et adéquatement aux émissions du bébé. Montagner (1988) ajoute qu'un attachement de bonne qualité est considéré comme une adaptation bénéfique à son milieu et un bon prédicteur des compétences sociales. Selon Cohen (1989), la mère joue un rôle primordial dans le développement de l'estime de soi. En ce sens, Wylie (1983) confirme l'hypothèse que les enfants construisent leur estime de soi sous l'influence de leurs parents et que cette perception de soi représente souvent une réplique des attributions faites par la mère.

Zakharova (1989) voit également la genèse de l'estime de soi comme un processus lié aux premières expériences affectives de l'enfant. Un sentiment général d'acceptation de soi s'élabore à travers les relations de l'enfant avec son environnement humain.

Le degré de valorisation que s'attribue la personne constitue le noyau de l'estime de soi. Cette caractéristique de l'identité marque le plus le comportement de l'individu car elle est le reflet des qualités perçues, des attitudes envers soi et du jugement de la personnalité sur sa propre valeur. Elle détermine la nature spécifique des mécanismes d'auto-régulation et de développement de la personnalité.



Cet auteur souligne l'importance d'intégrer les caractéristiques individuelles (comme le tempérament) au processus de genèse de l'estime de soi. En effet, bien que les relations avec les personnes significatives de son environnement constituent les bases de l'estime de soi, il n'en reste pas moins que ce processus perceptuel implique une part très subjective. Les individus ne sont pas affectés de la même façon par les mêmes expériences. "La connaissance de soi apparaît comme une structure psychologique socialement déterminée mais qui implique une part importante de construction personnelle. Les rétroactions ne peuvent être interprétées qu'à partir de ses propres caractéristiques" (Compagone et al, 1993). Dans cette optique, la variable tempérament agirait à titre de filtre de l'information ce qui expliquerait les nuances entre les perceptions d'individus évoluant dans le même environnement.

#### 1.3.4 La socialisation auprès des pairs

Chafel (1987) affirme que l'estime de soi formée à la petite enfance se consolide dans un processus de socialisation avec les autres enfants. Les ressemblances et les contrastes perçus chez les pairs (comparaison sociale) seraient selon cette auteure un agent important dans le développement de cette dimension de la personne. D'après Greenberg (1989) l'enfant s'auto-évalue en fonction des performances des autres enfants de son âge et des adultes. Son comportement est guidé par la volonté de consolider son image de soi en validant ses perceptions à l'intérieur d'interactions sociales.

Cependant, avant l'âge de trois ans environ, l'enfant n'a pas encore intériorisé suffisamment les standards sociaux (Stipek, Recchia et Mc Clintic 1992). Dans cette optique, ses point de références d'auto-évaluation sont donc issus de lui-même et non de son environnement. L'enfant est tout de même relativement sensible aux réactions

de son milieu avant cet âge. Cependant, contrairement aux enfants plus âgés, il ne recherche pas l'attention et l'approbation sociale quand il termine une activité (faire un casse-tête, empiler des blocs, etc). Les enfants manifestent des émotions positives après avoir complété une activité. Ils n'attendent pas la réaction des adultes et cette dernière les affecte très peu (Stipeck et al, 1992).

### 1.3.5 Le succès et l'échec

Avant deux ans, les petits enfants expérimentent très peu l'échec à une tâche (faire un casse-tête) ou à une activité (course ou autre jeu comportant des règles, des gagnants et des perdants). D'une part, leur incapacité à se représenter un but mentalement plus qu'un bref moment les amène à changer d'activité aussitôt qu'ils rencontrent le moindre obstacle. Cette caractéristique les protège contre le sentiment d'échec sans bloquer leurs possibilités d'éprouver le sentiment de compétence et de maîtrise. D'autre part, leur incompréhension des règles d'un jeu, par exemple, font qu'ils ressentent très peu la compétition.

Le plaisir de réussir ne requiert pas un but prédéterminé. Cela peut être accidentel et spontané. Par contre, selon Stipek et ses collaboratrices (1992), l'enfant peut ressentir l'échec quand les parents le réprimandent pour avoir désobéi à une règle de la maison mais qu'ils ne réagissent pas négativement face à un échec à une tâche, le jeune enfant y voit un comportement incongru parce qu'il ne distingue pas cognitivement ces deux situations. Cette attitude, justifiée du point de vue d'un adulte, mais incongruente dans la perception d'un petit enfant touche affectivement ce dernier en générant du stress et de l'anxiété. Afin d'éviter la désapprobation, certains enfants s'inhibent, d'autres cessent de tenir compte du jugement extérieur et développent une évaluation de soi autonome.

En résumé, avant deux ans, le petit enfant semble poussé par une motivation intrinsèque, réagit plus positivement aux réussites issues de ses propres buts que ceux proposés par la mère. L'estime de soi est donc touchée essentiellement sur le plan affectif par l'empreinte émotionnelle liée au plaisir de réussir et à la relation d'attachement et de confiance que l'enfant entretient avec les personnes significatives de son environnement.

Vers deux ans et demi, l'enfant commence à rechercher la reconnaissance de ses parents (Provost, 1990). Il demande plus souvent l'attention de la mère et anticipe ses réactions. Il sait reconnaître les moments où il accomplit une tâche socialement valable et s'attend à une gratification ou une reconnaissance. A l'inverse, il évite les réactions négatives de ses parents face à un échec. Cela suggère que l'enfant de deux ans et demi commence à prendre conscience des règles sociales et de l'effet de ses performances (Stipek et al, 1992).

L'auto-évaluation passe graduellement d'un processus égocentrique à une dynamique fondée sur l'environnement socio-culturel de l'enfant. Vers trois ans et demi, le processus d'intériorisation des règles sociales indique que l'enfant se distingue de son environnement, donc que le concept de soi émerge à la conscience et permet de s'évaluer sur une base cognitive. L'échec à une tâche peut être ressenti parce que l'enfant de cet âge est capable de poursuivre un but assez longtemps pour s'apercevoir qu'il n'a pas atteint l'objectif.

#### 1.4 L'estime de soi et la motivation scolaire

Avant d'aller plus loin dans le développement de l'estime de soi, il importe de souligner qu'à cette étape-ci, le courant cognitiviste vient rejoindre les défenseurs de la cause affective. En effet, on reconnaît dans les deux camps, que l'auto-évaluation

de l'enfant de trois ans et plus fait référence à une appréciation du degré de congruence ressenti entre le fonctionnement de l'individu et les normes sociales, une co-construction qui détermine le bien-être individuel (Compagnone et al, 1993).

Cependant, la divergence se maintient en ce qui a trait à l'importance des facteurs cognitifs et affectifs. Harter (1984) affirme que le soi est une construction cognitive en changement continu et qu'il n'y a pas d'image de soi globale mais autant d'évaluations de soi que de domaines. De son côté, Brown (1993) prétend qu'une image de soi globale est formée à la petite enfance par des processus affectifs et que cette perception plutôt positive ou négative de soi en tant que personne influence les perceptions de soi spécifiques et la teinte de cette connotation positive ou négative. L'évaluation cognitive à l'intérieur de domaines spécifiques ne servirait qu'à valider ses perceptions initiales, ce qui expliquerait la faible variation de l'estime de soi tout au long de la vie. Seuls des événements exceptionnellement marquants viennent modifier radicalement l'estime de soi d'une personne.

On attribue donc à l'estime de soi positive la caractéristique d'être fluide; le sentiment d'être valable et compétent en général se répand sur l'ensemble des perceptions spécifiques à chaque domaine comme un effet de halo (Brown, 1993). L'estime de soi puisant ses sources dans des processus affectifs et inconscients (Zakharova, 1989) tend à se maintenir par la suite par processus de validation cognitive à travers des expériences sociales conscientes.

Chez une personne ayant une haute estime de soi, l'expérience d'un succès est fortement teintée d'une grande valorisation tandis qu'un échec est atténué (en situant le lieu de contrôle (locus of control) à l'extérieur de la personne) ou diminué par l'évocation d'une expérience antérieure de succès. Chez un individu ayant une faible

estime de soi, la réaction face à la réussite est raisonnablement positive, mais face à l'échec, l'individu ne cherche pas à se justifier, c'est l'acceptation ou la confirmation de ses attentes négatives (Brown, 1993). Tout porte à croire que l'estime de soi suivrait une loi semblable à celle de l'inertie; c'est-à-dire qu'il est plus facile de maintenir sa position que de la changer.

En milieu scolaire, on s'est intéressé davantage à la thèse cognitiviste parce qu'elle permet d'intervenir sur des éléments spécifiques. On reconnaît cependant que tout est une question de perception. En effet, la façon de se percevoir influence les comportements et, en retour, les conséquences de nos actions influencent nos perceptions (Paradis et Vitaro, 1992).

Pour un enfant qui se perçoit positivement, l'attitude devant l'expérience nouvelle est d'avoir confiance en ses capacités et à donner le meilleur de lui-même afin d'extérioriser dans ses productions une qualité égale à ce qu'il s'attribue comme personne. D'autre part, la personne qui se perçoit négativement anticipe l'échec et cette simple attitude suffit à limiter ses chances de réussites. Son échec probable confirme ses prédictions et consolide son estime de soi négative. Cette anticipation du succès ou de l'échec est appelée prophétie auto-actualisante. Cette expression signifie que l'attitude positive est souvent le meilleur prédicteur de la réussite indépendamment des compétences réelles de la personne (Tardif, 1992).

Ainsi, les trois perceptions de soi qui affectent le plus la motivation scolaire prennent elles-mêmes leur source dans l'estime de soi générale. Face à une tâche spécifique, l'élève évalue sa compétence à accomplir la tâche, l'importance qu'il y accorde et évalue également les causes de ses succès ou échecs antérieurs (Viau, 1992). Cependant, on ne connaît pas exactement la part de chacune des composantes dans

l'évaluation finale qui est de s'engager ou non dans la tâche, bien que l'on sache qu'elles dépendent toutes de l'estime de soi générale.

#### 1.4.1 La théorie du capital affectif

L'apprentissage passe par une phase de déséquilibre qui comporte une part de risque (Nuttin, 1980). Ce risque est en fait celui d'échouer et de perdre un peu de valeur à ses propres yeux. Pour un élève ayant une haute estime de soi, ce risque est minime puisque une petite perte est facilement absorbable par ses attitudes positives envers lui-même en général. Ce type d'enfant s'aventure donc dans l'expérience nouvelle avec une certaine confiance en soi, des attentes positives face à ses performances, ce qui optimise ses chances d'actualiser son potentiel (Falardeau, 1992). Le succès probable à cette activité particulière informe, au plan cognitif, d'une compétence observable et confirme au plan affectif, le degré de valorisation personnelle.

Face à une situation nouvelle et déstabilisante, l'élève ayant une estime de soi négative perçoit un risque élevé de perdre le peu de valeur qu'il lui reste (Borel, 1982). Comme son capital de valorisation est sérieusement hypothéqué, il estime ses probabilités d'atteindre l'objectif demandé en évaluant d'abord l'importance qui est accordée à la tâche: plus il percevra que la tâche est importante, plus il hésitera avant de s'engager puisqu'un échec à une tâche importante est beaucoup plus coûteux émotionnellement qu'un autre à une activité plus secondaire.

Un second niveau d'évaluation est celui qui a trait à la perception de sa capacité à accomplir la tâche. Ce processus tient évidemment compte des expériences antérieures (Lindsay et Norman, 1980) qui réfèrent à l'accomplissement de tâches exigeant le même type d'habileté. L'enfant à faible estime de soi s'engage rarement deux fois dans une activité où il a déjà échoué, à moins qu'il ne perçoive que les

causes de son échec précédent étaient totalement hors de son contrôle (chance, difficulté de la tâche, etc.) et qu'à présent, elles sont sous son contrôle (effort, capacité intellectuelle, etc.) (Covington, 1985).

La différence entre les deux types d'enfants est remarquable: les premiers ayant une riche banque affective prennent facilement le risque de s'engager dans le déséquilibre cognitif nécessaire à l'apprentissage. Les autres fréquentent rarement des sentiers incertains et s'engagent dans des voies connues, celles menant à la compréhension, la consolidation de ses schèmes mentaux. Cette attitude protectrice face au concept de soi limite les possibilités d'apprentissage et d'actualisation de soi. S'il n'a pas une bonne estime de soi, l'enfant qui récolte un à un les échecs scolaires accentuera son sentiment d'incompétence et de dévalorisation. Cette situation l'amènera à adopter une attitude négative et à reproduire de ce fait de faibles performances conformément à la valeur qu'il s'attribue. Ce phénomène prenant l'allure d'un cercle vicieux ou d'une spirale descendante est connu du milieu scolaire: c'est le concept d'impuissance acquise identifié par Seligman (Viau, 1992).

#### 1.4.2 Implications en milieu scolaire

Si la situation "d'écologiste raté" se vit de façon dévalorisante, ceci risque de constituer un handicap majeur pour l'intégration ultérieure à une société qui valorise hautement la réussite et l'intelligence. Heureusement, ce n'est pas la majorité des élèves qui prennent cette trajectoire pathologique. Par contre, les écoles de milieux économiquement défavorisés en comptent une plus grande proportion.

Cette réalité s'explique selon Méthé (1983) par la situation précaire des familles à faible revenu ne permettant pas aux parents d'offrir des conditions de vie favorables à l'épanouissement personnel.

A la lumière des informations recueillies dans la documentation sur l'estime de soi et la motivation scolaire, un certain nombre de conclusions se dégagent par rapport aux implications en milieu scolaire. D'abord, selon la théorie "affective" de l'estime de soi, le jeune enfant débute sa vie scolaire dans une optique déjà orientée vers le succès ou l'échec. Peu importe ses compétences réelles, son profil est esquissé avant même qu'il ne vive ses premières expériences académiques. Une estime de soi positive n'augmente pas le potentiel d'apprentissage; elle ne fait que favoriser son actualisation. Cependant, étant donnée la nature perceptuelle de la motivation scolaire, l'enfant agira en fonction de ce qu'il croit posséder comme qualité. Donc, un enfant ayant une estime de soi valorisante entrera dans le système scolaire avec l'idée qu'il y connaîtra du succès. Ce type d'enfant tend à s'engager pleinement dans la tâche et risque d'atteindre des résultats qui sont à l'image de l'estime qu'il a pour lui-même. Il voit dans son travail le moyen de démontrer sa valeur personnelle en y investissant le meilleur de ses capacités. L'importance de produire des performances de qualité lui procure la motivation nécessaire pour fournir un bon rendement même quand l'activité le stimule plus ou moins. Les performances à elles seules ne sont pas nécessairement un bon indicateur des capacités réelles. En effet, des performances égales peuvent provenir de différentes situations. Il peut s'agir, entre autres, d'un enfant peu doué, exploitant son potentiel au maximum ou d'un autre ayant des capacités moyennes qu'il active à mi-régime, ou encore d'un élève talentueux ne fournissant que très peu d'efforts.

Une faible estime de soi n'exclut pas qu'on puisse réaliser des performances de hauts niveaux. Cependant, comme cette faible perception de sa valeur n'incite pas l'élève à s'investir pleinement dans la tâche, le résultat obtenu n'équivaut pas à ses capacités réelles. En effet, les compétences de l'élève peuvent émerger avec une intensité



variable. La qualité de la performance est relative au potentiel d'apprentissage et au rendement qu'on y applique. En somme, l'investissement de l'élève est plus important à considérer que le résultat final pour évaluer sa motivation. La performance est davantage liée à la motivation qu'aux capacités réelles, ce qui explique les prouesses de certains enfants ayant des capacités moindres (handicap intellectuel) mais performant grâce à un milieu qui les valorise.

### 1.5 Questions et hypothèses de recherche

L'estime de soi est une source majeure de motivation scolaire. L'évaluation cognitive qui précède l'engagement dans la tâche est réelle (perceptions spécifiques). Cependant, elle repose sur une perception de soi globale qui régit les engagements de l'individu. De ce fait:

- 1) L'élève ayant une estime de soi positive aura tendance à s'investir dans la majorité des disciplines scolaires peu importe ses perceptions spécifiques.
- 2) L'élève ayant une estime de soi négative tiendra compte de ses perceptions spécifiques avant de s'engager dans la tâche.

### QUESTIONS:

Quelle composante de l'estime de soi contribue le plus à l'estime de soi générale ?

Quelle est la relation entre les perceptions spécifiques et la motivation scolaire ?

Quelle est la relation entre l'estime de soi générale et la motivation scolaire ?

## **CHAPITRE II**

### **MÉTHODOLOGIE**

## 2.1 Sujets

Deux classes de 2<sup>e</sup> année de l'école Sacré-Coeur de Rouyn-Noranda ont bien voulu se prêter à notre expérimentation. Un échantillon de 39 élèves a été ainsi constitué comportant 17 garçons et 22 filles de 7 et 8 ans. Ces enfants, tous en cheminement régulier, proviennent de familles de revenus moyens à supérieurs.

## 2.2 Procédure

Après de courtes entrevues avec le directeur et les deux enseignantes de deuxième année, l'autorisation de réaliser l'expérimentation avec les 39 élèves est obtenue. Les parents sont avisés de la participation de leur enfant par une lettre décrivant brièvement les objectifs et modalités du projet (voir appendice A). Le jour venu, l'expérimentation d'une durée de trente minutes est réalisée successivement dans les deux classes. L'expérimentatrice est accompagnée de deux assistantes distribuant les questionnaires et feuilles-réponses aux élèves. Elles s'assurent également de la bonne compréhension des consignes en répondant aux questions techniques des élèves. L'expérimentatrice donne les consignes générales.

## 2.3 Instruments

### 2.3.1 Le questionnaire d'auto-évaluation de soi

Il existe plusieurs instruments permettant de mesurer le concept de soi et l'estime de soi dont les plus connus sont le "Piers-Harris Self-Concept Scale" (1964) et le "Rosenberg Self-Esteem Scale" (d'origine anglophone). Ces instruments sont cependant adressés aux adolescents et aux adultes.

D'autres chercheurs ont élaboré des instruments d'auto-évaluation de soi destinés aux enfants. Mentionnons entre autres le "Pictorial Self-Concept Scale for Children" (Barnes, Bolea et Felker, 1971) et le TAC-VI technique (d'origine soviétique) pour les enfants de trois à cinq ans. L'instrument ayant acquis le plus crédibilité reste cependant le "Perceived Self-Concept Scale for Children" (P.S.C.S) élaboré par Susan Harter (1982). Ce questionnaire destiné aux enfants est en fait une échelle comprenant quatre dimensions d'auto-évaluation de soi. Les trois premières dimensions font référence à des compétences spécifiques dans diverses situations scolaires: dimension cognitive, illustrée par des situations de compréhension et d'apprentissage intellectuel; dimension sociale, référant à la capacité de se faire des amis; dimension physique liées à l'activité physique et sportive. La quatrième dimension se rapporte à l'estime de soi générale et repose sur le sentiment d'être aimable, valable et capable d'interagir avec son environnement. Cet instrument poursuit donc un double objectif: tenir compte à la fois des perceptions spécifiques et de l'estime de soi générale et ce, de façon indépendante. Cette caractéristique donne au P.S.C.S la possibilité d'observer si l'école, les relations sociales et l'activité physique engendrent des perceptions de soi différentes de l'estime de soi générale.

Dans le cadre de cette expérimentation, une version française traduite et validée par Guilbert (1990) a été retenue. Le questionnaire a été par la suite réduit (à l'aide des alpha obtenus à une expérimentation semblable au Laboratoire d'éthologie humaine de l'Université du Québec à Montréal) par Trudel (1994), afin de tenir compte de la capacité de concentration limitée des enfants de sept et huit ans. Le questionnaire passe donc de vingt-huit à quinze questions regroupées sous les quatre dimensions suivantes: compétences sociales (trois items), cognitives (trois items), physiques (trois items) et l'estime de soi générale (six items). Le questionnaire présente

différentes situations où l'une ou l'autre des quatre dimensions de l'estime de soi est mise en jeu. Deux options sont offertes à chaque questions: l'une représentant un groupe d'enfants dévalorisés par la dimension en question; l'autre représentant un groupe d'enfants valorisés par la dimension en question.

La tâche de l'enfant consiste d'abord à se positionner dans l'un des deux groupes, en l'occurrence le camp des cercles ou le camp des carrés. Par la suite, il doit indiquer dans quelle mesure il s'identifie à ce groupe: se reconnaît-il un peu (petit carré) ou beaucoup (grand carré) dans ce groupe ? A ce moment, il doit cocher la forme correspondant à son choix. Par exemple:

Question #1: Dans le camp des cercles, les enfants pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils aimeraient changer s'ils le pouvaient. Dans le camp des carrés, les enfants préfèrent rester comme ils sont.

La présentation des énoncés est variable, la formulation positive est tantôt associée au camp des carrés tantôt au camp des cercles. La feuille réponse consiste donc en une échelle de 1 à 4 représentée par des formes. Les énoncés sont lus par l'expérimentatrice et la passation est collective. La durée de l'épreuve est de 20 minutes environ (voir appendice B). Les scores aux dimensions de l'auto-évaluation de soi sont calculés à partir de l'agrégat des résultats des items correspondants.

### 2.3.2 La motivation scolaire

La motivation scolaire est estimée par une de ses conséquences, l'effort à la tâche (effort sous entend "rendement") et une de ses sources, le goût. Par rapport à quatre matières académiques (le français, les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique). L'élève doit d'abord indiquer sur une échelle à trois niveaux (pas du tout = visage déçu, un peu= visage neutre, beaucoup= visage souriant) d'une

part son goût pour chaque matière, d'autre part, l'effort qu'il déploie à chacune d'entre elles (voir appendice C). Cet instrument élaboré par Trudel (1994) se veut en conformité avec la philosophie du questionnaire de Harter qui évalue la perception de soi. L'enfant est cette fois-ci amené à se positionner par rapport à l'effort qu'il prétend déployer à chaque matière. Les deux instruments utilisés font donc appel à la perception de l'enfant et ne requiert aucune évaluation extérieure.

## 2.4 Démarche analytique

Les données recueillies lors de l'expérimentation sont analysées selon une démarche qui comporte quatre étapes. La première étape traite les données issues du questionnaire d'auto-évaluation de soi, le P.C.S.C. de Harter, ainsi que celles de l'épreuve sur le goût et l'effort aux matières scolaires.

En premier lieu, une analyse descriptive des données est effectuée pour dégager les moyennes et écarts-types de chacun des quinze items du questionnaire d'auto-évaluation. Par la suite, la cohérence interne des quatre dimensions du questionnaire est évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach.

Viennent ensuite les corrélations entre les dimensions cognitive, sociale, physique et générale afin de voir comment elles s'associent entre elles. Enfin, les différences entre filles et garçons sont calculées à partir des moyennes aux quatre dimensions (à l'aide du test T) et sur les intercorrélations.

Suit une analyse descriptive des données (issues de l'épreuve du goût pour les matières scolaires) en dégagant les moyennes et écarts-types à chacune des matières. A l'aide de la corrélation de Pearson, le focus est mis sur les associations possibles entre le français, les mathématiques, les arts et l'éducation physique, et ce, au niveau

du goût des élèves. Enfin, le test T indique comment les garçons et les filles se distinguent sur leur goût pour chaque matière et sur l'association de leur goût pour les quatre matières.

Les mêmes analyses sont reprises (moyennes, écarts-types, intercorrélations) toujours en observant s'il existe des différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne les efforts déployés en français, en mathématique, en arts et en éducation physique.

La deuxième étape s'attarde aux relations entre la perception des compétences cognitive, sociale, physique et générale, et le goût et l'effort aux quatre matières scolaires. Plus précisément, les corrélations entre le goût et l'effort, les dimensions de l'estime de soi et le goût, puis ces mêmes dimensions et l'effort aux matières scolaires sont calculées. Pour ces trois analyses de corrélations nous observons s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons.

L'étape suivante consiste à analyser nos données sous un autre angle dans le but de saisir des informations plus nuancées quant à l'estime de soi des élèves. L'utilisation de l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis) permet, dans notre cas, d'apprécier les similitudes et différences entre les élèves quant à leur façon de se percevoir et de s'auto-évaluer. À partir du questionnaire P.C.S.C. de Harter, l'analyse de regroupement hiérarchique rassemble les sujets les moins distants (distance euclidienne) par rapport aux quatre dimensions combinées (cognitive, sociale, physique et générale) du questionnaire. Il en résulte des profils qui nous permettent d'observer ces ressemblances.

A la dernière étape, nous revoyons les analyses effectuées antérieurement en regard des regroupements ou des styles obtenus à l'aide de l'analyse de regroupement

hiérarchique. Nous examinons d'abord à l'aide d'analyses de variance univariées si les regroupements se différencient sur les variables goût et effort aux matières scolaires.

L'ensemble des analyses s'effectue sur micro-ordinateur MacIntosh à l'aide du logiciel S.P.S.S.



### **CHAPITRE III**

#### **ANALYSE DES RÉSULTATS**

### 3.1 Analyse descriptive de l'auto-évaluation de soi

Les moyennes et écarts-types obtenus par l'ensemble des trente-neuf sujets aux quinze items du questionnaire d'auto-évaluation montrent que les enfants évalués ont de façon générale, tendance à se percevoir positivement dans les quatre dimensions de l'estime de soi ( cognitive, sociale, physique et générale ) (voir Tableau I).

Tableau I

Analyse descriptive des résultats aux items et aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation de soi

Dimensions	Items #	Moyenne	Ecart-type	Alpha items	Alpha global
Social	3	3,13	1,12	0,51	0,68
	8	3,28	1,03	0,36	
	12	3,35	0,99	0,80	
Cognitif	2	3,05	1,03	0,45	0,34
	6	2,74	1,04	0,05	
	11	3,00	1,05	0,21	
Physique	5	3,08	1,18	0,79	0,81
	9	2,57	1,41	0,73	
	14	2,30	1,05	0,79	
Général	1	2,92	1,24	0,60	0,66
	4	3,26	1,00	0,79	
	7	2,49	1,30	0,61	
	10	3,11	1,25	0,68	
	13	3,28	0,89	0,64	
	15	2,74	1,14	0,53	

En effet, un item seulement (item #14) obtient une moyenne inférieure à 2,5 (sur une échelle de 1 à 4) tandis que la majorité des écarts-types se situent autour de 1,00 ce qui indique qu'il y a peu de variabilité dans les résultats.

D'autre part, l'analyse de cohérence interne ( $\alpha$ ) pour chaque dimension du questionnaire montre des indices satisfaisants sauf dans le cas de la dimension cognitive. En effet, nous obtenons pour la dimension sociale un coefficient de 0,68, pour la dimension physique un coefficient de 0,81, pour l'estime de soi générale, un coefficient de 0,66. Pour la dimension cognitive, la valeur de l'alpha est de 0,34 seulement.

La prochaine série d'analyse permet d'examiner la relation entre les différentes dimensions de l'estime de soi. La matrice de corrélations entre les quatre dimensions de l'estime de soi montre peu de lien entre la perception des compétences cognitives, sociales, physiques et générales (voir tableau II). Deux corrélations significatives ressortent avec des indices modérés. D'abord, les dimensions cognitive et sociale s'associent avec une corrélation de 0,32 ( $p < 0,05$ ). L'estime de soi générale est également liée avec la dimension sociale avec une corrélation de 0,38 ( $p < 0,05$ ).

L'analyse de corrélation de Pearson effectuée en regard du sexe montre que chez les filles, l'estime de soi générale est fortement liée à la dimension sociale ( $r = 0,58$   $p < 0,01$ ) tandis que chez les garçons, les dimensions sociale et cognitive s'associent avec une corrélation de 0,55 ( $p < 0,05$ ). A l'aide du test T, des différences de moyennes entre les filles et les garçons quant à leur façon de se percevoir par rapport aux quatre dimensions de l'estime de soi sont observées. Un seul résultat significatif apparaît: les garçons s'auto-évaluent de façon plus positive que les filles à la dimension physique ( $t = -2,76$   $r < 0,01$ ) (voir tableau III).

**Tableau II**  
Intercorrélations concernant les dimensions de l'estime de soi en regard du sexe

	Cognitif	Social	Physique	Général
Échantillon total (n = 39)				
Social	-			
Cognitif	0,32*	-		
Physique	0,22	0,21	-	
Général	0,38*	0,75*	0,19	-
Filles (n = 22)				
Social	-			
Cognitif	0,65	-		
Physique	0,17	0,35	-	
Général	0,66	0,58**	0,21	-
Garçons (n = 17)				
Social	-			
Cognitif	0,55*	-		
Physique	0,27	0,32	-	
Général	0,10	0,28	0,28	-

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

**Tableau III**  
Différences de moyennes entre les filles et les garçons aux quatre dimensions de l'estime de soi

Dimensions	Filles (n=22)	Garçons (n=17)	t	p
Social	3,33	3,17	0,59	0,56
Cognitif	2,81	2,94	-0,44	0,66
Physique	2,29	3,17	-2,76	0,01**
Général	2,99	2,93	0,26	0,79

\*\*  $p < 0,01$

### 3.2 Analyse descriptive de l'épreuve du goût aux matières scolaires

Par rapport à l'épreuve du goût aux matières scolaires, les résultats mettent en évidence qu'en général, les élèves aiment bien les matières proposées au programme (voir Tableau IV). En effet, pour le français, les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique, les moyennes pour le goût sont toujours supérieures à 2 (sur une échelle croissante de 1 à 3), ce qui signifie qu'aucune matière n'est tenue en aversion par l'ensemble des élèves. Les écarts-types étant très petits ( $< 0,75$ ) il y a donc peu de variabilité dans le goût pour les matières. En regardant les moyennes aux goût pour les matières scolaires par rapport au sexe, on se rend compte que les filles aiment moins les mathématiques que les garçons bien que leur moyenne soit supérieure à 2 ( $T = -2,2$   $p < 0,05$ )

Tableau IV

Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve du goût pour les matières scolaires

Matières (goût)	Moyennes	Écarts-types	Filles (n=22)	Garçons (n=17)	t	p
Français	2,28	0,72	2,27	2,29	-0,09	0,92
Mathématiques	2,51	0,72	2,27	2,76	-2,22	0,03*
Arts plastiques	2,85	0,03	2,90	2,82	0,78	0,44
Education physique	2,51	0,75	2,45	2,70	-1,03	0,31

\*  $p < 0,01$  (test t)

La première analyse de corrélation s'intéresse aux liens entre le goût pour chaque matière. Une seule corrélation apparaît significative, soit un lien entre le goût pour les mathématiques et celui de l'éducation physique ( $r = 0,35$   $p < 0,05$ ). Les filles se

distinguent des garçons en associant le goût pour l'éducation physique au goût pour les arts plastiques ( $r = 0,59$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, aucune corrélation n'apparaît significative.

Tableau V

Intercorrélations concernant le goût pour les matières scolaires en regard du sexe

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Français	-			
Mathématiques	0,18	-		
Arts plastiques	0,15	-0,17	-	
Education physique	0,13	0,35*	0,29	-
Filles (n = 22)				
Français	-			
Mathématiques	0,33	-		
Arts plastiques	0,14	-0,31	-	
Education physique	0,31	0,25	0,59**	-
Garçons (n = 17)				
Français	-			
Mathématiques	0,02	-		
Arts plastiques	0,17	0,08	-	
Education physique	-0,06	0,46	0,03	-

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

### 3.3 Analyse descriptive à l'épreuve de l'effort aux matières scolaires

En ce qui concerne l'effort à la tâche, qui correspond comme nous l'avons mentionné antérieurement à une échelle qui situe ce que l'élève donne par rapport au meilleur de

ses capacités, la moyenne pour l'ensemble des sujets est, dans les quatre matières supérieure à 2,6 (sur une échelle de 1 à 3 ) (voir tableau VI).

Tableau VI

Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve "effort" aux matières scolaires

Matières ("effort")	Moyennes	Écarts-types	Filles (n=22)	Garçons (n=17)	t	p
Français	2,8	0,49	2,8	2,8	0,05	0,96
Mathématiques	2,7	0,44	2,7	2,8	-0,99	0,33
Arts plastiques	2,9	0,49	2,9	2,8	0,91	0,37
Education physique	2,8	0,49	2,8	2,7	0,71	0,48

Ce résultat signifie entre autre que les élèves perçoivent qu'ils mettent plus d'effort à la tâche qu'ils n'aiment les matières en question. Les écarts-types se situant en moyenne à 0,50 démontrent qu'il y a vraiment très peu de variabilité dans l'effort déployé aux différentes matières scolaires. Le test T indique qu'aucune matière ne distingue les deux sexes par rapport à l'effort en ce qui concerne les moyennes obtenues à cette épreuve.

Deux corrélations significatives apparaissent quand on observe comment les efforts pour chaque matière s'associent entre eux (voir tableau VII). La première corrélation montre un lien entre l'effort en éducation physique et en mathématiques ( $r = 0,33$   $p < 0,05$ ). La deuxième cette fois-ci très significative illustre un lien entre l'effort en français et en mathématiques ( $r = 0,58$   $p < 0,01$ ). Les filles associent l'effort en mathématiques à l'effort en français avec une corrélation de 0,64 ( $p < 0,01$ ) et l'effort

en éducation physique à l'effort en arts plastiques ( $r = 0,67$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, aucune corrélation significative n'apparaît.

Tableau VII

Intercorrélations concernant l'effort aux matières scolaires en regard du sexe

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Français	-			
Mathématiques	0,58**	-		
Arts plastiques	0,18	0,18	-	
Education physique	0,12	0,33*	0,29	-
Filles (n = 22)				
Français	-			
Mathématiques	0,64**	-		
Arts plastiques	0,17	0,12	-	
Education physique	0,02	0,44*	0,67**	-
Garçons (n = 17)				
Français	-			
Mathématiques	0,47	-		
Arts plastiques	0,22	0,31	-	
Education physique	-0,29	0,30	0,13	-

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

### 3.4 Relations entre le goût et l'effort aux matières scolaires

L'analyse de corrélation de Pearson révèle peu de lien entre le goût pour une matière et l'effort qu'on y déploie (voir tableau VIII). La seule relation qui apparaît est cependant très significative, il s'agit du goût pour l'éducation physique et l'effort



déployé à cette même discipline ( $r = 0,51$   $p < 0,01$ ). Dans tous les autres cas, aucune association n'est observée.

Des corrélations différentes surgissent quand on distingue les sujets par rapport au sexe (voir tableau VIII).

Tableau VIII

Corrélations entre le goût et l'effort aux matières scolaires pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe

Goût	Effort			
	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Français	-0,04	-0,09	0,05	0,04
Mathématiques	-0,19	0,15	-0,01	0,26
Arts plastiques	-0,19	-0,05	0,04	0,14
Education physique	-0,28	0,05	-0,04	0,51**
Filles (n = 22)				
Français	-0,09	-0,01	0,40	0,21
Mathématiques	-0,19	-0,01	-0,09	0,01
Arts plastiques	-0,14	0,12	0,45*	0,67**
Education physique	-0,31	-0,10	0,18	0,42
Garçons (n = 17)				
Français	-0,20	-0,21	-0,1	-0,07
Mathématiques	-0,24	-0,37	0,18	0,72**
Arts plastiques	-0,26	-0,21	-0,17	-0,24
Education physique	-0,25	0,26	-0,16	0,70**

\*  $p < 0,01$  \*\*  $p < 0,01$

D'abord, les filles associent le goût pour les arts plastiques à l'effort à cette même discipline ( $r = 0,45$   $p < 0,05$ ). Elles associent également de façon plus significative le goût pour les arts à l'effort en éducation physique ( $r = 0,67$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, on retrouve la même relation "goût pour l'éducation physique et effort à cette même discipline" qui apparaissait pour l'ensemble des sujets. Cependant, cette relation est amplifiée car le coefficient est maintenant de 0,72 ( $p < 0,01$ ). Une autre corrélation très significative s'ajoute chez les garçons, il s'agit du goût pour les mathématiques associé à l'effort déployé en éducation physique ( $r = 0,70$   $p < 0,01$ ).

### 3.5 Relations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût aux matières scolaires

L'analyse de corrélation de Pearson révèle que pour l'ensemble des sujets, il existe un lien modéré entre la perception de ses compétences cognitives et le goût pour les mathématiques ( $r = 0,32$   $p < 0,05$ ) et un autre lien entre l'estime de soi générale et le goût pour l'éducation physique ( $r = 0,39$   $p < 0,05$ ) (voir tableau IX).

En effectuant la même analyse en regard du sexe, on obtient les mêmes corrélations chez les filles avec des indices un peu plus élevés, soit une corrélation de 0,57 ( $p < 0,01$ ) pour le lien perception des compétences cognitives et goût pour les mathématiques et une corrélation de 0,48 ( $p < 0,05$ ) pour le lien estime de soi générale et goût pour l'éducation physique. Chez les garçons, aucune corrélation n'apparaît significative.

### 3.6 Relations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières

Aucun lien n'est observé entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort déployé aux matières scolaires pour l'ensemble des sujets (voir Tableau X).

Tableau IX

Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût aux matières scolaires pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe

Dimensions	Goût			
	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
échantillon total (n = 39)				
Social	-0,09	-0,06	-0,13	0,06
Cognitif	0,12	0,32*	0,12	0,29
Physique	-0,08	0,22	-0,12	0,18
Général	0,30	0,12	-0,09	0,39*
Filles (n = 22)				
Social	-0,10	0,00	-0,29	-0,07
Cognitif	0,22	0,57**	0,03	0,26
Physique	0,03	0,21	0,11	0,27
Général	0,29	0,17	0,03	0,48*
Garçons (n = 17)				
Social	-0,08	-0,07	-0,07	0,22
Cognitif	0,03	-0,16	0,25	0,29
Physique	-0,28	-0,23	-0,35	-0,21
Général	0,31	0,10	-0,26	0,27

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Une seule corrélation significative apparaît lorsqu'on distingue les deux sexes. On retrouve chez les garçons un lien modéré entre la perception des compétences physiques et sportives et l'effort en arts plastiques.

**Tableau X**  
**Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières scolaires**  
**pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe**

Dimensions	Effort			
	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Social	-0,14	0,02	0,08	0,15
Cognitif	0,09	-0,05	-0,18	0,01
Physique	0,05	-0,09	0,26	0,04
Général	0,16	0,21	0,19	0,26
Filles (n = 22)				
Social	0,38	0,30	-0,09	-0,22
Cognitif	-0,14	0,14	0,12	0,38
Physique	0,07	-0,19	0,34	0,15
Général	0,23	0,30	0,21	0,16
Garçons (n = 17)				
Social	-0,13	-0,32	-0,23	0,09
Cognitif	-0,12	-0,22	0,09	-0,04
Physique	0,04	-0,13	0,51*	0,05
Général	0,01	0,07	0,21	0,37

\*  $p < 0,05$

### 3.7 Approche typologique à l'analyse de l'estime de soi

Jusqu'à maintenant nous avons analysé les résultats des sujets de notre expérimentation de façon globale, soit en se basant sur les moyennes et les corrélations. Une telle approche nous informe cependant peu sur ce que partage en commun les sujets de l'étude ou sur les différents styles. A cette étape-ci, nous nous

intéressons donc à une approche analytique plus qualitative appelée l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis). Cette analyse multidimensionnelle permet de classer en regroupements homogènes les élèves sur la base du questionnaire d'auto-évaluation de soi. Les résultats de cette analyse nous permettent de dégager quatre styles distincts (voir figure 1). Chaque groupe rassemble des sujets qui ont une façon semblable de se percevoir aux quatre dimensions (cognitive, sociale, physique et générale) de l'estime de soi. Ils partagent en quelque sorte le même profil d'auto-évaluation.

Le premier groupe compte 13 sujets et est composé de 6 filles et 7 garçons. Le deuxième groupe rassemble 8 sujets dont 4 garçons et 4 filles. Le troisième groupe, le plus petit des quatre, compte 5 sujets majoritairement masculins (4 garçons et une fille). Le dernier groupe comprend 13 sujets majoritairement féminins puisqu'il est composé de 11 filles et de 2 garçons seulement.

Nous avons comparé les moyennes des quatre groupes aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation à l'aide de l'analyse de variance. Par la suite nous avons observé comment chaque groupe se distingue des autres grâce à l'analyse *a posteriori* (Newman-Keuls). Ces résultats nous ont permis de tracer le profil de chaque groupe par rapport aux dimensions cognitive, sociale, physique et générale du questionnaire d'auto-évaluation (voir figure 2).

Le groupe 1 est composé d'élèves qui s'auto-évaluent positivement sur les quatre dimensions de l'estime de soi. En effet, les moyennes sont toutes supérieures à 3,5 (sur une échelle de 1 à 4) sauf pour l'estime de soi générale où la moyenne est légèrement plus basse (3,4). Pour le groupe 2, il existe un peu plus de variabilité dans les moyennes bien qu'en général, ce groupe s'auto-évalue assez positivement.

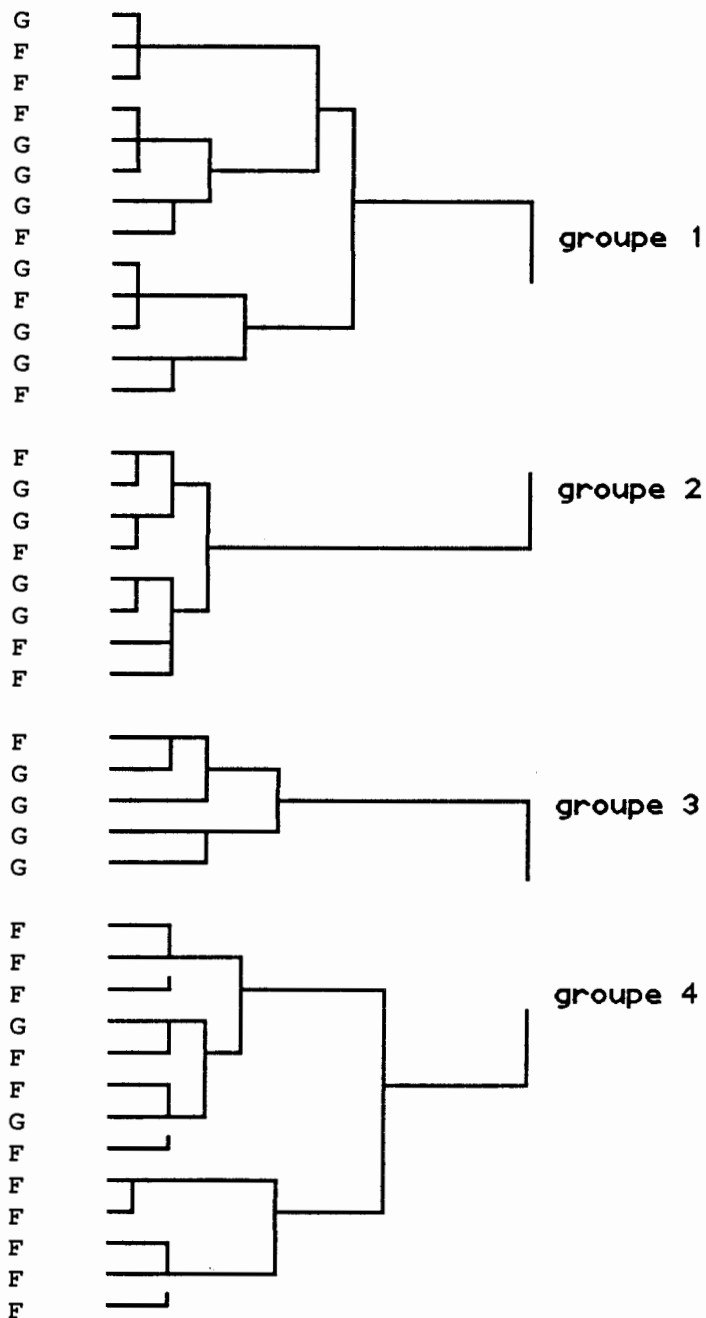


Figure 1: Dendrogrammes des regroupements d'élèves sur la base des résultats aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation de soi (G=garçon; F=fille)

En effet, sauf pour la dimension cognitive, les moyennes sont supérieures à 3. Le groupe 3 qui ne compte que 5 sujets a tendance à s'auto-évaluer plutôt négativement. Les moyennes aux quatre dimensions sont en effet assez faibles par rapport aux autres groupes. La dimension sociale n'obtient que 1,6 de moyenne tandis que l'auto-évaluation la plus positive est la dimension physique avec une moyenne de 2,8 seulement. Le profil de ce groupe est le plus bas des quatre. Enfin, le groupe 4 qui compte 13 sujets dessine lui aussi un profil d'auto-évaluation assez négatif. Bien que les moyennes soient légèrement supérieures au groupe 3, il reste qu'une seule dimension dépasse (mais faiblement) la barre du 3 qui est une évaluation positive. La dimension des compétences physiques et sportives est très faible (1,4) chez ce groupe majoritairement composé de filles. En général, on peut dire que les groupes 1 et 2 ont des profils d'auto-évaluation positifs tandis que les groupes 3 et 4 ont des profils plutôt négatifs.

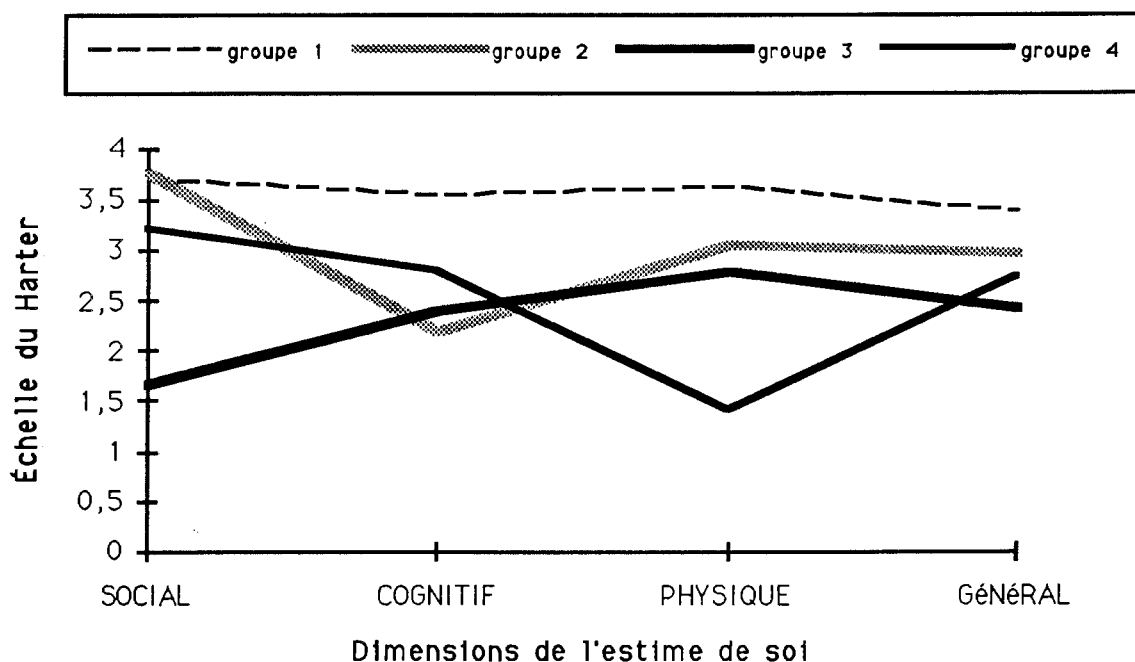


Figure 2: Profil d'auto-évaluation des quatre groupes aux quatre dimensions de l'estime de soi

### 3.8 Analyse des styles d'estime de soi en fonction des variables scolaires.

Malgré l'apparente dichotomie dans l'échantillon, il est intéressant de regarder le comportement des quatre groupes en fonction des épreuves du goût et de l'effort aux matières scolaires puisque les quatre profils d'auto-évaluation présentent des particularités qui méritent notre attention. Il faut surtout remarquer que les groupes 3 et 4 s'auto-évaluent en moyenne plus négativement que les groupes 1 et 2, cependant, il faut noter que bien qu'ils soient moins positifs quant à l'estime de soi, les groupes 3 et 4 ne sont tout de même pas sous la barre du 2 (les résultats inférieurs à deux sont considérés comme une auto-évaluation négative). Au niveau du goût et de l'effort, les moyennes obtenues par les quatre groupes indiquent que les élèves de notre expérimentation prétendent beaucoup aimer et mettre beaucoup d'effort à toutes les matières au programme de deuxième année (français, mathématiques, arts plastiques, éducation physique). De façon générale, l'auto-évaluation des élèves est très positive. Les moyennes au goût sont toutes supérieures à 2 (sur une échelle de 1 à 3) et les moyennes à l'effort varient entre 2,5 et 3. Comme il y a très peu de variabilité dans les résultats, l'analyse de variance n'indique aucune distinction significative entre les quatre groupes par rapport au goût et à l'effort déployé aux matières scolaires.



## CHAPITRE IV

### DISCUSSION ET CONCLUSION

#### 4.1 Discussion

L'estime de soi est un thème fondamental dans l'étude de la motivation. Ce concept a en effet été identifié comme étant une source importante de motivation scolaire à titre de perception générale de soi. De nombreuses recherches ont démontré un lien entre les perceptions spécifiques au domaine scolaire (Schunk, 1991) et la motivation (participation, engagement et persistance). Les variables les plus liées à la motivation scolaire sont la perception de l'importance de la tâche, la perception de ses compétences à accomplir la tâche et les attributions causales (perceptions des causes de nos succès et échecs).

L'intervention sur des perceptions spécifiques afin d'augmenter la motivation des élèves est difficile puisqu'elle implique des réajustements constants en fonction de chacun des élèves. Le but de la présente recherche était d'évaluer l'impact de l'estime de soi, en tant que perception générale de soi, sur une conséquence de la motivation scolaire: l'effort.

Les résultats obtenus ne semblent pas démontrer de liens entre ces deux variables. Le manque de variabilité dans les données recueillies nous porte à croire que ces conclusions n'auraient peut-être pas été les mêmes si l'échantillon étudié avait été plus hétérogène. En effet, les enfants évalués lors de cette expérimentation sont tous issus de la classe moyenne. Il a donc été difficile d'identifier des enfants à faible estime de soi. Le petit groupe identifié à l'intérieur de l'échantillon a rendu difficile certaines analyses, ce qui explique le peu de liens retrouvés. Une cueillette de données additionnelle dans un milieu défavorisé aurait sans doute permis d'arriver à des conclusions plus significatives.

Nous retenons cependant de cette étude d'autres résultats qui nous apportent des informations concernant la nature de l'estime de soi et de certaines variables scolaires. Le premier résultat intéressant à retenir concerne l'auto-évaluation de l'ensemble des sujets et leur tendance à se percevoir positivement à travers les quatre dimensions du questionnaire. Comme il est mentionné plus haut, le milieu où a été réalisé cette expérimentation explique en partie ce résultat. D'autre part, l'âge des sujets a également une influence sur l'auto-évaluation de soi. Plusieurs recherches sur l'estime de soi rapporte à cet effet que les jeunes enfants ont tendance à se percevoir positivement dans tous les domaines et qu'en vieillissant, ce positivisme diminue pour céder la place à un certain réalisme lié à une meilleure connaissance de soi (Guilbert cité par Chayer, 1993).

Par rapport aux dimensions spécifiques de l'estime de soi, les résultats du questionnaire d'auto-évaluation de soi nous informe d'une différence sexuelle importante: les garçons se distinguent des filles avec une auto-évaluation particulièrement positive à la dimension physique. Cette dimension référant aux compétences physiques et sportives apporte une distinction qui se retrouve dans plusieurs recherches et qui confirme également la croyance populaire voulant que les garçons soient plus performants que les filles dans les activités nécessitant habileté et dépense énergétique.

En ce qui a trait aux relations que les enfants établissent entre les différentes dimensions de l'estime de soi, des résultats intéressants apparaissent. D'abord, une relation entre l'estime de soi générale et la dimension sociale puis une autre liant la dimension cognitive à la dimension sociale caractérisent l'ensemble des sujets. L'effet du sexe semble cependant jouer un grand rôle dans ces résultats puisqu'en effectuant la même analyse de corrélation en fonction des filles et des garçons, on

remarque que l'association entre les dimensions "sociale" et "générale" est propre aux filles et que la relation entre les dimensions "sociale" et "cognitive" est propre aux garçons. Chez les filles, ce résultat semble démontrer que des facteurs comme l'acceptation sociale serait un indice de l'estime de soi générale et inversement, que leur acceptation de soi serait un indice de leur capacité à se faire des ami(e)s. Par contre, chez les garçons, l'acceptation sociale est davantage en lien avec les compétences cognitives. La réussite scolaire serait donc pour eux un indice de réussite sociale.

Par rapport à l'épreuve du goût et de l'effort aux matières scolaires, nous observons de façon générale que les élèves de l'expérimentation estiment qu'ils aiment bien toutes les matières au programme de deuxième année (français, mathématiques, arts plastiques, éducation physique) et qu'ils donnent un effort presque égal à leur capacité (perception de leur capacité) dans toutes les matières. Ce résultat est en conformité avec nos attentes. En effet, l'attitude positive face à l'école en général est une caractéristique des enfants de milieu favorisé (Méthé, 1983), clientèle majoritaire dans notre échantillon.

D'autre part, nous retenons qu'en moyenne, les élèves prétendent mettre plus d'effort à la tâche qu'ils n'aiment les matières au programme. L'effort étant fortement valorisé dans le milieu scolaire, cette tendance exprime sans doute une forme de désirabilité sociale de la part des enfants.

L'importance que les enfants accordent à l'effort dénote aussi que la réussite scolaire est primordiale. Ils travaillent donc dans le but d'obtenir de bons résultats au delà de leurs préférences. Cette tendance est accentuée dans les matières dites "importantes" et conditionnelles à la promotion. En effet, les mathématiques et le français

s'associent au niveau des efforts déployés. L'éducation physique est la seule discipline qui associe le goût et l'effort pour l'ensemble des sujets. L'effort peut dans ce cas être proportionnel au goût puisque les conséquences sont moins graves si on performe moins à cette discipline. Les travaux de Schunk (1991) ont démontré les mêmes conclusions quant à l'importance de la tâche et de l'effort. Cet auteur nous fait bien remarquer que l'importance n'est pas nécessairement issue de l'évaluation de l'élève mais bien de sa perception de ce qui est important.

Par rapport au goût pour les matières scolaires, une seule distinction apparaît entre les filles et les garçons: ces derniers ont un goût prononcé pour les mathématiques. Ce résultat appuie ceux de Jacklin et Maccoby (1974), soit que les garçons ont de façon générale, de plus grandes aptitudes que les filles en mathématiques. Cette facilité se traduit par un goût plus prononcé pour cette matière puisqu'elle est une source de succès et de valorisation.

La deuxième partie des résultats a été dégagée à partir de l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis) qui nous a permis d'identifier quatre profils d'auto-évaluation de soi à partir du questionnaire de Harter. Bien que ces groupes nous apportent des informations pertinentes, il ne mettent en évidence que des enfants ayant des profils relativement positifs quant à l'estime de soi. Malgré tout, les groupes 1 et 2 se distinguent des groupes 3 et 4. En effet, le style des premiers (1 et 2) est positif à toutes les auto-évaluations et ne démontre pas de relation entre les quatre dimensions de l'estime de soi. Ce groupe d'enfants comprend une proportion égale de garçons et de filles et représente environ la moitié des sujets de l'expérimentation.

Le groupe 3 est celui qui présente l'auto-évaluation générale la plus négative. Il est composé principalement de garçons. En observant son profil, on remarque que la perception des compétences physiques et sportives est la plus durement touchée. Ce petit groupe nous amène peut-être sur la piste suivante, soit qu'à sept-huit ans, la perception des habiletés physiques est l'aspect qui touche le plus l'estime de soi générale des garçons. Bref, les performances sportives des garçons pourraient être un bon indicateur de leur acceptation de soi.

Le groupe 4, qui est majoritairement féminin, a également un résultat assez faible quant à l'estime de soi générale. Cette dévalorisation semble cette fois-ci associée à la perception des compétences sociales. Les filles qui ont une estime de soi plutôt dévalorisante auraient également une vision négative de leurs compétences sociales. La capacité de se faire des amies aurait une incidence sur l'estime de soi des filles de sept-huit ans.

## 4.2 Conclusion

Cette étude présente dans l'ensemble des aspects descriptifs intéressants par rapport à l'estime de soi et à la motivation scolaire. Cependant aucune relation significative n'a pu être démontrée entre ces deux variables. Ces résultats ne sont pas inattendus puisque l'estime de soi des enfants de la classe moyenne est généralement positive. De plus, l'estime de soi en tant que perception générale de soi est un concept global qu'il est difficile d'isoler et d'évaluer avec des éléments précis comme l'effort déployé à la tâche. L'estime de soi est une réalité à part entière dont on reconnaît l'importance en milieu scolaire mais qui ne se présente pas comme une cible où l'intervention est facile.

Au plan pédagogique, cette recherche présente des éléments qui peuvent intéresser les enseignantes. On peut voir dans un premier temps que le goût et l'effort sont nullement associés. Il est donc inutile de faire des efforts dans ce sens pour améliorer la participation en classe. L'effort déployé à la tâche est plutôt associé à la perception de l'importance de la matière et à la perception de ses compétences. Il est bien évident que l'élève donne de l'effort où il aura le plus de chances d'être valorisé. Il appartient donc à l'enseignante de démontrer l'importance de chaque matière au programme si elle désire que ses élèves démontrent de la motivation dans toute les activités qu'elle propose.

Il est également important qu'elle valorise l'enfant dans le processus d'apprentissage. Avant de s'engager dans la tâche, l'enfant évalue ses compétences spécifiques: "Ai-je déjà fait cette activité? Suis-je capable, d'après mon expérience, de réussir ce qu'on me propose? Qu'est-ce qui m'arrivera si je réussis, si j'échoue?" Voilà les questions que peut se poser un élève avant d'entreprendre une activité. On reconnaît dans ce questionnement les trois perceptions spécifiques de Schunk (1991) soient la perception de ses compétences spécifiques, la perception de l'importance de la tâche et les attributions causales. Pour l'élève qui est face à une situation nouvelle, une tâche qu'il n'a jamais faite auparavant, le questionnement est différent. Faute de références spécifiques il se demande: " Est-ce que je suis capable d'apprendre en général? Ai-je confiance en mes capacités face à l'inconnu?" Ce type de questions fait référence aux compétences générales de soi donc à l'estime de soi. La confiance engendrée par une estime de soi positive amène l'enfant à participer à des activités nouvelles présentant un défi nouveau. Voilà le vrai apprentissage! Il est donc évident que si l'on désire faire de sa classe un lieu d'apprentissage, on doit privilégier l'estime de soi, de son potentiel d'apprentissage, ses talents, ses qualités, pour amener

les enfants à croire en leur valeur personnelle. Il est reconnu que l'estime de soi est une valeur sûre pour la réussite scolaire et sociale. Comment touche-t-elle l'enfant dans ses activités scolaires? Les distinctions apparues au niveau des styles d'estime de soi donnent quelques pistes de recherche intéressantes et donnent également l'espoir d'éventuelles interventions en milieu scolaire: l'auto-évaluation négative semble être associée chez les garçons de sept-huit ans à la perception des compétences physiques et sportives, et chez les filles du même âge, l'estime de soi négative semble plutôt liée à la perception des compétences sociales. Ces deux conclusions mériteraient d'être validées par une étude longitudinale auprès d'un plus grand nombre d'enfants. La présente expérimentation ne dégage pas vraiment de groupes d'enfants ayant une estime de soi négative. À l'inverse, elle présente un groupe d'enfants de classe moyenne qui ont une bonne estime de soi, aiment bien l'école et qui participent d'emblée aux activités scolaires en général. Ce bilan positif nous indique tout de même de nous tourner vers une clientèle d'enfants socio-économiquement défavorisés.



## BIBLIOGRAPHIE

- ALLGOOD-MERTEN, B., STOCKARD, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescents. Sex Roles, vol 1, no 3, 129-139.
- BEDNAR, R.L. , GAWAIN WELLS, M., PETERSON, S. (1993). Self-Esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. Washington DC : American Psychological Association, 305 pp.
- BECKWITH, L., COHEN, S. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. Child Development. no 43, 75-87.
- BORKOWSKI, J., CARR, M., RELLINGER, E. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and Self-Esteem. In Jones, B.F. et Idol, F. Dimensions of cognitive instruction. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, J.D. Self-esteem and self-evaluation: feeling is believing. (1993). In Jerry Suls (ed.) Psychological perspectives of the self, vol 4. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BULLOCK, J.R., PENNINGTON, D. (1988). The relationship between parental perceptions of the family environment and children's perceived competence. Child Study Journal, vol 18, no 1, 17-31.
- CHAFEL, J.A. (1987). Social comparisons by young children in preschool: Naturalistic illustration and teaching implications. Journal of Research in Childhood Education, vol 2, no 2, 97-107.
- CHOUINARD, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire: théories et intervention. Traces , vol 30, no 5, 19-30.
- COMPAGNONE, P, STRAYER, F.F. (1993). Etude comparée de l'auto-évaluation chez les enfants d'âge scolaire en France et au Québec. Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté, 169-180.
- COVINGTON, M.V. (1984). The motive for self-worth. Research on Motivation in Education Student Motivation , vol 1, 77-107.

- CRAMER, P., SKIDD, J.E. (1992). Correlates of Self-Worth in preschoolers: The role of gender-stereotyped styles of behavior. Sex Roles, vol 26, no 9, 369-389.
- HOGLUND, C., BELL, T.S. (1991). Longitudinal study of self-esteem in children from 7-11 years. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association.
- KERNIS, M.H., CORNELL, D.P., CHIEN-RU SUN, BERRY, A., HARLOW, T. (1993) There' s more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, vol 65, no 6, 1190-1204.
- LAVOIE, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: implications psychopédagogiques. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.
- L'ECUYER, R. (1994). Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 422 pp.
- MONTAGNER, H. (1988). L'attachement: les débuts de la tendresse. Paris, Editions Odile Jacob, 33 pp.
- MORIN, H. (1986). Relation entre l'estime de soi, le quotient intellectuel et le potentiel d'apprentissage chez les enfants de six à huit ans. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- NAVE, B. (1990). Self-esteem: The key to student succes. Solutions and Strategies, no 3, 1-7.
- NUTTIN, J. (1980) Théorie de la motivation humaine, Paris, Presses Universitaires de France, 383 pp.
- OPPENHEIMER, L., OOSTERWEGEL, A. (1989). Development of the self-concept: The organism-environment interaction. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development.

- PARADIS, R., VITARO, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une récession critique des écrits. Revue Canadienne de Psycho-éducation, vol 21, no 2, 93-114.
- PERRON, R. (1991). Les représentations de soi, Toulouse Cedex, Privat, 255 pp.
- PROVOST, M.A. (1990). Le développement social des enfants, Ottawa, Ed. Agence d'Arc, 339 pp.
- PHILLIPS, S. (1983). Self-concept and self-esteem: Infancy to adolescence. A cognitive developmental outline with some reference to behaviour and health effects. Unit for child studies, Kensington (Australia). p. 1-23.
- SETTERLUND, B.S., NIEDENTHAL, P.M. (1993). " Who am I ? Why am I here ?" Self-esteem, self-clarity and prototype matching. Journal of Personality and Social Psychology, vol 65, no 4, 769-780.
- SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, vol 26, no3-4, 207-231.
- STIPEK, D., RECCHIA, S., MC CLINTIC, S. (1992). Self-evaluation in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol 57, no 1, 98 pp.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Editions logique Ecole, 474 pp.
- ZAKHAROVA, A.V. (1990). A structural-dynamic model of self-assesment. Soviet Education, no 1, 5-23.

## APPENDICES

**APPENDICE A**  
**LETTRE AUX PARENTS**

Rouyn-Noranda, le 28 avril 1994

Chers parents,

Dans le cadre d'une recherche sur le développement de l'enfant, une étudiante à la maîtrise en Éducation de l'UQAT, Isabelle Morasse, passera dans la classe de votre enfant, mercredi le 4 mai prochain. L'objectif de sa visite sera d'évaluer l'auto-perception de chaque élève à l'aide d'un questionnaire qui sera administré collectivement (PSCS de Harter).

La durée de cette rencontre sera d'environ 45 minutes. Conformément à la politique de l'UQAT, les données recueillies seront traitées confidentiellement. Les résultats obtenus seront utilisés aux fins de recherche seulement; les résultats scolaires de votre enfant ne seront touchés d'aucune façon.

Le groupe de recherche sur les jeunes enfants vous remercie pour cette contribution à l'avancement de la recherche.

---

Directeur du projet de recherche

---

Directeur

---

Enseignante

**APPENDICE B**  
**LE QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DE SOI**



### Consignes du questionnaire d'auto-évaluation de soi

Voici la première activité que nous allons faire ensemble. Vous allez avoir à répondre à quinze questions en faisant une croix sur un des carrés ou un des cercles.

Mes questions parlent toujours de deux sortes d'enfants et vous devez décider entre les deux à qui vous ressemblez le plus. Ce n'est pas un examen, et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse c'est de savoir comment vous êtes vraiment et ce que vous pensez à propos de différentes choses.

#### **Distribuer les feuilles-réponses**

**Attendez avant d'écrire.**

Prenons le premier exemple. Regardez la première ligne en haut, la ligne A. A gauche, il y a le camp des cercles. A droite, il y a le camp des carrés. Je vais vous poser une question et vous allez décider si vous êtes plutôt du camp des cercles ou plutôt du camp des carrés.

**QUESTION A:** Dans le camp des cercles, il y a les enfants qui préfèrent jouer dehors pendant leur temps libre. Dans le camp des carrés, il y a les enfants qui préfèrent regarder la télévision pendant leur temps libre.

Décidez à quels enfants vous ressemblez le plus: jouer dehors ou regarder la télévision ? Pour cette question-là, ceux qui préfèrent jouer dehors, vous êtes dans le camp des cercles. Ceux qui préfèrent regarder la télévision, vous êtes dans le camp des carrés.

Est-ce que toi, tu ressembles plutôt aux enfants qui préfèrent jouer dehors (montrer les cercles sur le tableau), ou tu ressembles plutôt à ceux qui préfèrent regarder la télévision (montrer les carrés) ?

Je voudrais savoir maintenant si ce que vous avez choisi, c'est très vrai pour vous ou seulement un petit peu vrai. Le grand cercle et le grand carré veulent toujours dire que c'est très très vrai. Le petit cercle et le petit carré veulent toujours dire que c'est seulement un petit peu vrai.

Faire le même exemple avec la question B.

Maintenant que nous avons fait deux exemples ensemble, nous sommes prêts à commencer

Demander si tout est clair et répondre aux questions au besoin.

## Harter révisé

- QUESTION 1: Dans le camp des cercles ○, les enfants pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils aimeraient changer s'ils le pouvaient.  
Dans le camp des carrés □, les enfants préfèrent rester comme ils sont.
- QUESTION 2: Dans le camp des cercles ○, les enfant pensent qu'ils sont très bons dans leurs travaux d'école.  
Dans le camp des carrés □, les enfant ne sont pas sûrs d'être capables de réussir leurs travaux d'école.
- QUESTION 3: Dans le camp des cercles ○, les enfants ont de la difficulté à se faire des amis.  
Dans le camp des carrés □, les enfants se font très facilement des amis.
- QUESTION 4: Dans le camp des cercles ○, les enfants ont généralement beaucoup confiance en eux-mêmes.  
Dans le camp des carrés □, les enfants n'ont généralement pas beaucoup confiance en eux-mêmes.
- QUESTION 5: Dans le camp des cercles ○, les enfants sont très bons dans toutes sortes de sports.  
Dans le camp des carrés □, les enfants pensent qu'ils ne sont pas très bons dans les sports.
- QUESTION 6: Dans le camp des cercles ○, les enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent.  
Dans le camp des carrés □, les enfants se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.
- QUESTION 7: Dans le camp des cercles ○, les enfants aiment bien leur façon de se comporter.  
Dans le camp des carrés □, les enfants aimeraient se comporter autrement.
- QUESTION 8: Dans le camp des cercles ○, les enfants ont beaucoup d'amis.  
Dans le camp des carrés □, les enfants n'ont pas beaucoup d'amis.

- QUESTION 9: Dans le camp des cercles ○, les enfants désireraient être meilleurs dans les sports.  
Dans le camp des carrés □, les enfants pensent qu'ils sont plutôt bons dans les sports.
- QUESTION 10: Dans le camp des cercles ○, les enfants sont très contents d'être comme ils sont.  
Dans le camp des carrés □, les enfants souhaiteraient être différents.
- QUESTION 11: Dans le camp des cercles ○, les enfants ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.  
Dans le camp des carrés □, les enfants arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.
- QUESTION 12: Dans le camp des cercles ○, les enfants trouvent très facile de se faire aimer.  
Dans le camp des carrés □, les enfants ne trouvent pas facile de se faire aimer.
- QUESTION 13: Dans le camp des cercles ○, les enfants ne sont généralement pas très contents de la façon dont ils font les choses.  
Dans le camp des carrés □, les enfants sont généralement contents de la façon dont ils font les choses.
- QUESTION 14: Dans le camp des cercles ○, les enfants pensent qu'ils sont meilleurs dans les sports que les autres enfants de leur âge.  
Dans le camp des carrés □, les enfants pensent qu'ils ne sont pas aussi bons dans les sports que les enfants de leur âge.
- QUESTION 15: Dans le camp des cercles ○, les enfant sont certains qu'ils se comportent correctement.  
Dans le camp des carrés □, les enfants ne sont pas certains qu'ils se comportent correctement.

# Cahier de l'élève

NOM : \_\_\_\_\_ PRÉNOM : \_\_\_\_\_

AGE : \_\_\_\_\_

## COMMENT JE SUIS

☐ ☐ ← A → ☐ ☐

☐ ☐ ← B → ☐ ☐

## COMMENT JE SUIS

☐ ☐ ← 1 → ☐ ☐

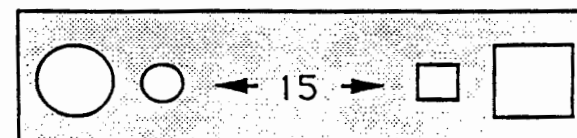
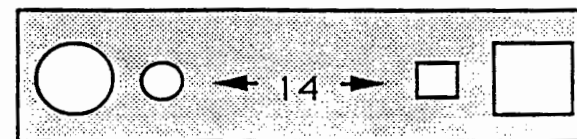
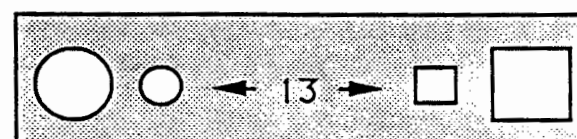
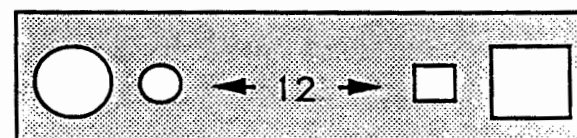
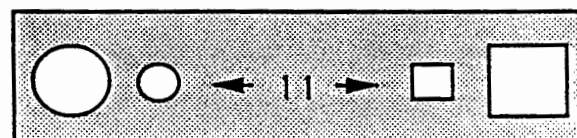
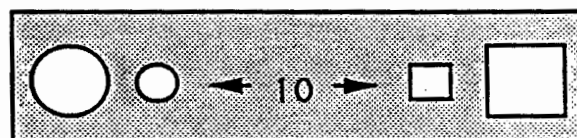
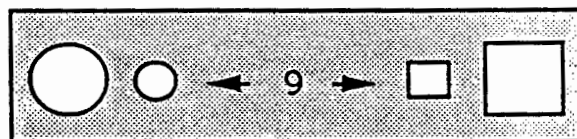
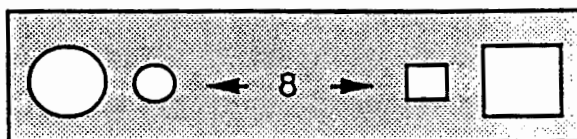
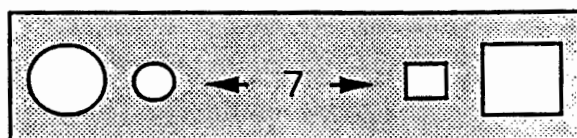
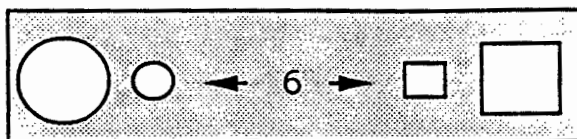
☐ ☐ ← 2 → ☐ ☐

☐ ☐ ← 3 → ☐ ☐

☐ ☐ ← 4 → ☐ ☐

☐ ☐ ← 5 → ☐ ☐

## COMMENT JE SUIS



## **APPENDICE C**

### **EPREUVES DE "GOÛT ET EFFORT" AUX MATIÈRES SCOLAIRES**

## Epreuves du "goût et effort" aux matières scolaires

### CONSIGNES DE L'EPREUVE "GOUT et EFFORT"

Nous allons maintenant faire une autre activité. Je vais vous demander cette fois-ci de me dire comment vous aimez les matières que vous apprenez en classe et quel effort vous y mettez. **DISTRIBUER LES QUESTIONNAIRES** (écrire son nom et son prénom)



















#### Goût

Vous voyez qu'il y a quatre matières et à côté d'elles il y a des visages . Ce qu'il faut faire c'est d'entourer le visage qui correspond à votre goût pour chaque matière. Par exemple, en FRANCAIS, si vous aimez beaucoup cette matière, vous entourez le premier visage, celui qui sourit. Si vous aimez seulement un peu le FRANCAIS, vous entourez le deuxième visage, celui qui est neutre, et si vous n'aimez pas le FRANCAIS, vous entourez le troisième visage, celui qui est fâché. Vous faites la même chose pour les MATHEMATIQUES, l'ART PLARTIQUE et l'EDUCATION PHYSIQUE. Par la suite, vous reprenez chaque matière et vous dites quel effort vous y donnez. Par exemple, en FRANCAIS, si vous travaillez fort en donnant le meilleur de vous-même, vous encerclez le troisième recipient, celui qui est rempli jusqu'au bord. Si vous donnez un effort moyen vous encerclez le deuxième récipient, celui qui est à moitié rempli. Si vous ne donnez vraiment pas beaucoup d'effort, vous encerclez le premier récipient, celui qui est vide. Tout le monde comprend bien ce qu'il faut faire ? Maintenant vous pouvez commencer.



NOM \_\_\_\_\_

PRENOM \_\_\_\_\_

	Est-ce que tu aimes			Les efforts que tu mets		
Français:						
Mathématique:						
Art plastique:						
Education physique:	